
This is the **published version** of the bachelor thesis:

Arnau Rodríguez, Arantzazu; Tarabini-Castellani, Aina, dir. El discurs dels mestres d'educació primària envers la pobresa infantil i l'èxit educatiu. 2016. 37 pag. (1140 Grau en Educació Primària 896 Grau en Educació Primària)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/171169>

under the terms of the  license

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Arnau Rodríguez, Arantzazu; Tarabini-Castellani, Aina, dir. El discurs dels mestres d'educació primària envers la pobresa infantil i l'èxit educatiu. 2016. 37 pag. (1140 Grau en Educació Primària 896 Grau en Educació Primària)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/171169>

under the terms of the  license

El discurs dels mestres d'educació primària envers la pobresa infantil i l'èxit educatiu

Arantzazu Arnau Rodríguez

Treball de Fi de Grau

Grau d'Educació Primària

Tutora: Aina Tarabini

(Departament de Sociologia)

SUMARI

1. INTRODUCCIÓ.....	3
2. MARC TEÒRIC I OBJECTIUS.....	4
Educabilitat i responsabilitat del professorat.....	4
Discurs sobre la pobresa i l'èxit educatiu.....	5
3. DESCRIPCIÓ DE LA RECERCA.....	8
Hipòtesi i metodologia.....	8
Contextualització.....	8
Anàlisi dels resultats.....	9
Explicacions de la pobresa infantil.....	9
Explicacions de l'èxit educatiu.....	11
Elements del centre promotors de les explicacions de la pobresa i de l'èxit educatiu.....	15
Elements de la concepció professional promotors de les explicacions de la pobresa i l'èxit educatiu.....	21
4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS.....	26
5. FONTS I REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	30
ANNEX.....	32

1. INTRODUCCIÓ

Quan parlem d'escola, parlem de futur. Futur i educació són idees que fàcilment tots connectem en el nostre imaginari, perquè entenem que l'escola ofereix als infants l'oportunitat de començar a construir el seu demà. Però, tot i que és cert que de futur tots els infants en tindran un, també és ben cert que aquest futur no serà igual per a tots.

Tothom té l'oportunitat d'anar a l'escola, però no tothom té l'oportunitat d'aprofitar-la de la mateixa manera: la cultura familiar dels infants promou que s'hi acostin amb més o menys predisposició, l'acompanyament de les famílies afavoreix o obstaculitza el progrés dels infants, les situacions personals de l'alumnat el predisposen emocionalment o no cap a l'aprenentatge, els mestres confien més o menys en les possibilitats dels alumnes i els ho transmeten a través de la interacció amb ells... Tot plegat fa que, ben lluny d'atenuar les desigualtats socials, l'escola reproduïxi les posicions socials d'origen i les relacions de poder entre classes, tal com apuntava P. Bourdieu amb la Teoria de la Reproducció.

Els infants en situació de pobresa són molt susceptibles de topar amb tots aquests factors que actuen com a impediments per al seu aprenentatge i per a la construcció del seu futur, tenint en compte que ser pobre va molt més enllà de viure mancances econòmiques i materials. Ser pobre també vol dir, probablement, famílies amb horaris laborals impossibles i amb situacions emocionals molt complicades, dificultats per accedir a l'oferta cultural a l'abast i per imaginar un futur. I sense visualitzar-lo, també és difícil seguir el camí que permeti abastar-lo.

Actualment, els infants en risc de pobresa constitueixen un terç del total de l'alumnat de les nostres aules. Tot i que aquests alumnes sovint es troben concentrats a les mateixes escoles, no podem invisibilitzar aquesta realitat; la pobresa infantil és un veritable problema social que cal que afrontem de cara.

Davant d'això, què fan els centres educatius, els equips docents i cada mestre individualment? Com entenen la pobresa i l'èxit educatiu i quin grau de responsabilitat assumeixen en relació a aquest? Les seves concepcions tenen conseqüències en la pràctica docent? Tot i que, evidentment, no podem depositar tota la responsabilitat de les conseqüències educatives de la pobresa infantil en mans dels mestres, en aquest treball volem prestar atenció a les percepcions i concepcions sobre la pobresa i l'èxit educatiu d'aquells que en el seu dia a dia conviuen amb infants en situació de pobresa.

2. MARC TEÒRIC I OBJECTIUS

EDUCABILITAT I RESPONSABILITAT DEL PROFESSORAT

A Catalunya, el 28,8% dels infants es troben en situació de risc de pobresa¹. D'acord amb Bonal i Tarabini (2010), viure en la pobresa afecta a la globalitat de la vida de l'infant: a les seves relacions familiars, a les seves relacions d'amistat, a quines són les seves pors i a quins són els seus horitzons. La pobresa constitueix un habitus, és a dir, una forma de veure, entendre i estar en el món. En l'àmbit escolar, tot plegat es tradueix en alumnes amb situacions i característiques personals i alienes que obstaculitzen el seu aprenentatge.

La càrrega que comporta viure immers en la pobresa dificulta l'educabilitat dels infants. López i Tedesco (2002:7) defineixen l'educabilitat com “el conjunt de recursos, aptituds o predisposicions que fan possible que un nen o adolescent pugui assistir exitosament a l'escola”, així com “quines són les condicions socials que fan possible que tots els nens i adolescents accedeixin a aquests recursos”. Es parteix de la idea que tothom és potencialment educable, però que depenent de les característiques de l'entorn social, familiar i escolar, es reuniran les circumstàncies per tal que l'infant adquireixi o no els recursos, aptituds i predisposicions per assolir l'èxit educatiu.

En tant que l'àmbit escolar és un dels que influeix en l'educabilitat dels infants, el rol dels mestres i les actituds d'aquests cap a l'alumnat han de ser analitzades i reflexionades per tal d'assegurar que des de l'escola es faciliten les condicions necessàries per afavorir l'educabilitat dels infants. De fet, d'acord amb Bonal i Tarabini (2010), hi ha una sèrie de factors, com ara la cultura professional dels mestres, la seva capacitat d'innovació, el grau d'obertura de l'escola a la comunitat o la qualitat dels seus equipaments, que són clau per comprendre les condicions d'educabilitat de l'alumnat. Dit amb unes altres paraules, aquests factors ens permeten entendre per què dos infants amb les mateixes condicions de pobresa aprofiten de manera diferent el seu pas per l'escola. Precisament aquests autors constaten en la seva recerca que els efectes de la pobresa sobre l'educació s'atenuen quan hi ha un equip de professors o un mestre o mestra al darrere de l'infant que lluita per ell. Classifiquen aquests casos com a situacions d'“educabilitat per inversió”, en les que, malgrat les condicions adverses del context social i familiar, els infants se'n surten en l'àmbit educatiu gràcies a la implicació dels mestres o del conjunt de l'escola.

En aquesta mateixa línia, Brummer i Elacqua (2004) constaten l'efecte de compensació que té l'escola com a institució sobre el rendiment escolar dels infants quan les desigualtats socioeconòmiques de l'alumnat tenen una forta presència, però apunten que aquest efecte és variable en funció de la qualitat de la docència impartida. D'acord amb això, la presa de responsabilitat per part dels mestres en escoles amb alumnat pobre seria imprescindible. Anteriors recerques assenyalaven, però, que el sentit de responsabilitat dels mestres era major en aquells contextos

1 Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT), dades del 2014.

en els quals els alumnes gaudien de més recursos. En canvi, quan els mestres posaven l'accent en els dèficits dels estudiants, assenyalaven que els alumnes i les seves famílies tenien una manca de motivació, fet que els impedia ensenyar de manera efectiva (Diamond, Randolph i Spillane; 2004). Lee et al. (2000:8) classifiquen les escoles en dos grups en funció del sentit de responsabilitat del seu professorat: aquelles on els professors prenen responsabilitat personal de l'èxit o fracàs dels alumnes, en funció del seu propi ensenyament; i aquelles on gran part del professorat veu obstacles importants per a l'aprenentatge dels alumnes i l'eficàcia del seu propi ensenyament, com ara la capacitat dels estudiants (o la manca d'aquesta), l'entorn familiar dels alumnes o la seva motivació.

Per tant, els treballs anteriors apunten a factors de centre, que van més enllà de la individualitat professional dels mestres, en l'assumpció de la responsabilitat d'una part dels èxits i fracassos de l'alumnat. En aquest sentit, Lee i Smith (2001) assenyalen dos elements que condicionen la manera com els professors avaluen i es comporten davant dels estudiants: per una banda, l'habitus organitzacional, és a dir, la interacció diària dels professors i les converses sobre avaluacions dels estudiants, que van construint la corrent d'opinió del centre. Per altra banda, la direcció de l'escola, que pot intervenir a l'hora d'influenciar aquestes corrents en una direcció o en una altra. Quintana (2013) fa èmfasi en la necessitat d'un lideratge educatiu “que fomenti, dinamitzi i millori el treball en equip dels professionals docents”, ja que aquest “redundaria en una millora en l'acció educativa amb l'alumnat, amb un millor clima de classe i en una millor participació de nois i noies en els seus processos d'aprenentatge i en una major implicació de tot el professorat en les tasques educatives”.

Terhart (1987) assenyalava també la socialització professional com un període important en l'assumpció del lloc de treball com a desitjat i en la resignificació i reinvençió de les pràctiques docents. Per altra banda, Taylor i Tashakkori (1995) posen l'accent en la importància de la satisfacció laboral dels mestres. Aquests autors defensen que, en tant que els professors no tenen gaires recompenses extrínseques (bon sou, reconeixement, etc.) necessiten aconseguir recompenses intrínseques a través del propi sentiment d'eficàcia i de la relació amb l'alumnat. Això implicaria que treballar amb estudiants considerats “difícils” podria tenir repercussions negatives per la satisfacció laboral del professorat.

DISCURS SOBRE LA POBRESA I L'ÈXIT EDUCATIU

La presa de responsabilitat per part del professorat passa per la presa de consciència que “el professorat no és un agent neutral en la gestió de la desigualtat i en la provisió d'oportunitats educatives per als seus alumnes” (Bonal, 2013). D'aquest fet en deriva la importància d'estudiar els micro-processos escolars on es produeixen i reproduïxen les desigualtats educatives, posant el focus, en particular, en les pràctiques i expectatives del professorat, tal com reivindica Bonal (2013).

En aquest treball ens proposem identificar i analitzar diferents discursos dels mestres en relació a la pobresa i a l'èxit educatiu, així com els elements inhibidors o promotors d'aquests discursos que estan relacionats amb elements de centre o amb elements professionals.

En relació al discurs sobre la pobresa, ens proposem identificar en quines de les seves dimensions posen l'accent els mestres dels centres educatius analitzats. D'acord amb la CEPAL, la pobresa “no consisteix únicament en no comptar amb els ingressos necessaris per tenir accés al consum de béns i serveis imprescindibles per a cobrir les necessitats bàsiques; ser pobre és també patir l'exclusió social, que impedeix una participació plena en la societat i dificulta el fet d'exigir els teus drets. Per tant, la pobresa adquireix un caràcter multidimensional en termes de les seves causes, conseqüències i manifestacions” (CEPAL, 2006). En aquest sentit, identifiquem bàsicament tres dimensions de la pobresa: l'econòmica, la cultural i la personal.

D'acord amb Arriagada (2005), la pobresa està relacionada amb l'accés desigual i limitat als recursos productius i amb l'escassa participació a les institucions socials i polítiques. Aquesta concepció connecta amb l'enfocament de Sen (1992) de les capacitats i realitzacions, d'acord amb la qual una persona és pobre si no té els recursos necessaris per dur a terme un cert mínim d'activitats. Aquest autor proposa cinc capacitats bàsiques: la capacitat de mantenir-se viu i gaudir d'una vida llarga, la capacitat de gaudir d'una vida saludable, la capacitat d'interacció social i la capacitat de tenir coneixement i llibertat d'expressió i pensament. Es relaciona així el concepte de pobresa amb els anomenats Drets Econòmics, Socials i Culturals, que formen part de la Declaració Universal de Drets Humans i que enumerem a continuació:

- Dret al treball i a la lliure elecció d'ocupació
- Dret a condicions de treball equitatives i satisfactòries
- Llibertat sindical i dret de vaga
- Dret a la seguretat social
- Protecció de la família i als menors
- Dret a un nivell de vida adequat i a la millora contínua de les condicions d'existència
- Dret a la salut
- Dret a l'educació
- Dret a participar en la vida cultural

Les situacions de pobresa es produeixen quan l'accés a aquests drets, que estan relacionats amb dimensions econòmiques, personals i culturals, no queda garantit. Així, la pobresa es presenta com un fenomen de naturalesa complexa, relacional i multidimensional.

Quan parlem de la dimensió econòmica de la pobresa, ens referim a l'accés als recursos materials i a la renda

familiar, que permet garantir unes condicions bàsiques d'habitatge, alimentació i higiene. Quan parlem de la dimensió personal de la pobresa, ens referim a les manifestacions psicològiques i socials de la pobresa, relacionades amb aspectes com l'autoestima, l'afectivitat i l'estabilitat emocional. Finalment, quan parlem de la dimensió cultural de la pobresa ens referim a l'accés a activitats culturals i educatives de l'entorn.

En relació a l'èxit, ens proposem identificar com entenen l'èxit els mestres entrevistats i a qui o a què atribueixen la responsabilitat d'aquests èxits. Albaigés i Ferrer-Esteban (2011) també en proposen una visió polièdrica que inclou diferents concepcions: l'èxit en clau de rendiment acadèmic, en clau d'equitat educativa, en clau d'adhesió educativa, en clau de transició educativa i en clau d'impacte i retorn educatiu. Quan parlem d'èxit en clau de rendiment acadèmic, ens referim a tot allò que té a veure amb la promoció escolar. Quan ens centrem en l'equitat educativa, parlem de la possibilitat d'aprofitar recursos educatius en igualtat de condicions. Si parlem d'adhesió educativa, cal fer referència a les actituds dels alumnes i les famílies cap a l'educació i les seves possibilitats d'accedir-hi i participar-hi. Per altra banda, quan parlem de transició educativa, posem l'accent en el procés, més que no pas en els resultats aconseguits, i està relacionat amb el fet de poder superar les diferents etapes. Finalment, el desenvolupament integral de la persona i les conseqüències que l'educació té en la seva vida es relacionen amb l'èxit entès com a impacte i retorn educatiu.

3. DESCRIPCIÓ DE LA RECERCA

HIPÒTESI I METODOLOGIA

Partim de la hipòtesi que els mestres amb més coneixements sobre els efectes de la pobresa, entenent aquesta com un fenomen multidimensional que condiciona l'èxit educatiu, i més consciència sobre la situació personal del seu alumnat, així com una actitud positiva davant d'això, són els que assumeixen més responsabilitat per invertir les situacions d'ineducabilitat de l'alumnat pobre.

Aquest treball compara el discurs dels mestres de dues escoles diferents sobre la pobresa infantil i l'èxit educatiu i analitza les semblances i diferències a partir dels factors de centre i professionals que influeixen en la creació d'aquests discursos. La recerca s'ha fet a través d'entrevistes en profunditat a tres tutors de cada centre i al director de cadascuna de les escoles i de l'anàlisi qualitativa d'aquestes. Els tres tutors entrevistats de cada escola eren responsables de nivells diferents (cicle inicial, mitjà i superior) i es trobaven en situacions laborals diferents (substituta, definitiva, a punt de jubilar o en comissió de servei), amb l'objectiu d'analitzar si, més enllà dels factors de centre, hi ha elements professionals de cada mestre que també influeixen en la construcció del seu discurs. En el cas de l'escola B, també vam entrevistar la cap d'estudis, que ocuparà el càrrec de directora el curs vinent, degut a la jubilació de l'actual director.

CONTEXTUALITZACIÓ

Les escoles que es comparen en aquest treball, a les quals hem anomenat "Escola A" i "Escola B", estan situades a Barcelona i ambdues es caracteritzen per una composició de l'alumnat molt semblant.

Més del 90% dels alumnes de l'escola A són immigrants. La mobilitat de l'alumnat en aquest centre és molt alta, fins al punt que actualment només hi ha un alumne a sisè que hagi cursat tota l'etapa d'educació primària en el centre. L'escola és d'una sola línia i fa tres anys que participa en un projecte en col·laboració amb un museu de la ciutat per tal que l'art sigui l'eix del treball que es fa a l'aula amb els infants.

Com l'escola A, més del 90% de l'alumnat de l'escola B és immigrant. L'alta mobilitat dels alumnes també és un tret distintiu del centre. En aquest cas, l'escola té dues línies i no té un projecte solidificat, tot i que des de la direcció s'intenta donar molt pes al treball amb les TIC.

ANÀLISI DELS RESULTATS²

A través de l'anàlisi de les entrevistes realitzades, observem un discurs força uniforme en cadascuna de les escoles, que es diferencia clarament del discurs de l'altre centre.

Explicacions de la pobresa infantil

Una primera diferència entre les explicacions dels mestres del centre A i del centre B la trobem en la definició que en fan de la pobresa infantil. L'escola A posa el focus en el fet que és una pobresa fonamentalment relacionada amb els recursos culturals, és a dir, que afecta a la manca d'oportunitats dels infants, tant de futur com d'oci, com d'accés a la cultura.

“El problema és quan aquesta part de la pobresa econòmica incideix en el dia a dia del desenvolupament del nen, i t'està impedit que arribis, que tinguis unes fronteres... vull dir, per exemple, la pobresa cultural, en el sentit d'on vius, que parles amb els nens de què has fet el cap de setmana i diguin que no han sortit de casa (...), o que com a molt portin quatre anys aquí i no hagin sortit mai del barri o del parc que hi ha al costat. Per a mi això també és pobresa”. (*Tutora de 6è amb plaça definitiva a punt de jubilar. Escola A*)

En canvi, l'escola B explica la pobresa per les carències econòmiques de les famílies, que afecten a les necessitats essencials dels infants, com ara l'alimentació o la higiene.

“La pobresa és que la renda familiar és inferior o igual a 600 euros, que cap dels dos membres de la família treballa, que són molts membres a cuidar, més de tres fills per família, i que les seves condicions d'habitatge són precàries en quant a metres quadrats, en quant a aigua, llum, higiene...”. (*Cap d'estudis. Escola B*)

Així mateix, mentre l'escola A concep la pobresa infantil com un fenomen multidimensional, ja que tot i posar l'accent en els aspectes culturals també fa referència als aspectes econòmics i personals, en el cas de l'escola B cap mestre menciona aspectes culturals i un d'ells tampoc menciona els personals.

2 Vegis “Taula d'anàlisi de les entrevistes” a l'annex.

Malgrat la línia general que es manté en cadascuna de les escoles, la directora de l'escola A i un dels mestres de l'escola B posen el focus en la dimensió personal de la pobresa. Ara bé, per a la directora de l'escola A, la pobresa implica situacions emocionals negatives derivades de les situacions econòmiques i baixa autoestima.

“Aquí predominen els alumnes amb grans... bones capacitats, però marcats per situacions emocionals derivades de situacions econòmiques -no perquè les famílies els abandonin o no se'ls estimin- que estan bloquejant la capacitat d'aprenentatge”.
(Directora. Escola A)

En canvi, el mestre de l'escola B entén que la principal mancança es troba en la capacitat dels pares per a exercir aquest rol, ja que considera que no actuen correctament com a pares.

“Jo tinc casos a l'aula que realment són nens que aquestes famílies no només no tenen recursos, sinó que moltes vegades no tenen la formació com a pares mínima, no han tingut referents vàlids per exercir com a pares d'una manera... correcta, no? No són capaços ni de fer arribar als seus fills que els estimen”. (Tutor 4t en comissió de servei. Escola B)

Implicacions per a l'escola

L'explicació que els mestres fan de la pobresa té conseqüències en el paper que l'escola assumeix davant d'aquestes situacions de precarietat. En tant que l'escola A relaciona la pobresa fonamentalment amb elements culturals, entén que la seva prioritat és fomentar les sortides a equipaments culturals i del barri, així com dur a terme activitats i projectes que els permetin eixemplar els seus horitzons. Una de les mestres també parla de la necessitat de renovar-se i posar-se constantment al dia com a professionals.

Per altra banda, a l'escola B, en coherència amb la idea que la pobresa respon a mancances fonamentalment econòmiques, els mestres entenen que la seva lluita contra la pobresa implica col·laborar amb els serveis socials de la zona i posar les famílies en contacte amb aquests. En aquest sentit, el director afirma que l'escola no pot lluitar contra les situacions de pobresa, sinó que s'ha de limitar a pal·liar-les omplint les sol·licituds de beques a les famílies i buscant estratègies perquè hagin de pagar menys quan es duen a terme diferents activitats escolars. En canvi, la cap d'estudis del centre menciona la necessitat d'ofertar activitats a les quals els infants no hi poden accedir habitualment, com ara anar al teatre o a conèixer entitats del barri.

Explicacions de l'èxit educatiu

Observem moltes concepcions diferents respecte a què és l'èxit en el discurs dels mestres de les dues escoles. En primer lloc, trobem una visió diferent entre els directors de cada centre: per una banda, el director de l'escola B entén que l'èxit està relacionat amb el fet de treure bones notes, mentre que la directora de l'escola A el relaciona amb el fet d'eixamplar els horitzons dels alumnes, més enllà del seu rendiment acadèmic.

“El paper de l'educació és oferir a l'escola probablement l'única oportunitat que tindran d'assolir una sèrie, no només de coneixements acadèmics, sinó de posar-los en contacte amb unes oportunitats socials que haurien d'estar a l'abast de tothom”.
(Directora. Escola A)

Per altra banda, les mestres amb més experiència de cadascun dels centres coincideixen a relacionar l'èxit amb el fet que els alumnes gaudeixin aprenent.

“Pot aprendre poquet, però si gaudeix el que està fent jo crec que sempre aprendrà algo”. (*Tutora de 2n amb plaça definitiva a punt de jubilar. Escola B*)

També coincideixen els dos mestres més novells dels dos centres, que relacionen l'èxit amb el fet de valdre, de tenir potencial.

“No els treurem tots de fer coses que no han de fer i que fan els seus pares, a tots no els treurem d'això. (...) Però hi ha molts que podran competir amb els millors de qualsevol escola de Barcelona, això ho tinc claríssim”. (*Tutor de 4t en comissió de servei. Escola B*)

Altres perspectives són la de la tutora de 4t del centre A, que creu que l'èxit està relacionat amb el fet de formar els alumnes com a persones, i la de la cap d'estudis del centre B, que entén l'èxit com el fet de participar en totes les activitats que es proposen.

En aquest cas, veiem que el discurs no està tan influït per factors de centre com pel punt en el que es troba el mestre o la mestra segons la seva trajectòria laboral.

Principal responsable dels èxits i fracassos

Malgrat la diversitat de concepcions sobre l'èxit educatiu que hi ha a les dues escoles, sí que observem coherència segons el centre en el discurs sobre la responsabilitat dels èxits i fracassos dels alumnes. De l'escola A, totes les mestres coincideixen que el principal responsable dels èxits de l'infant és el propi alumne. Atribueixen aquest èxit al seu esforç, el qual no es dirigeix només a assolir aprenentatges, sinó que consideren que el primer esforç que els alumnes han de fer és el de sobreposar-se a l'adversitat del seu entorn.

“Si els esforços es poden dedicar a l'aprenentatge, aprenen i tenen èxit. Però si els esforços els han de dedicar a superar el que tinc en contra per centrar-me en l'aprenentatge, l'èxit no es produeix”.
(*Directora. Escola A*)

Per altra banda, quan es produeix una situació de fracàs, les mestres de l'escola A atribueixen la responsabilitat als propis mestres i a l'escola.

“- I quan un alumne fracassa, de qui és responsabilitat?
- Aquí es podria dir que és de l'escola, perquè cada nen ha de... tots tenen algo, tenen una petita màgia que en tots pots trobar”. (*Tutora de 4t amb plaça definitiva. Escola A*)

A l'escola B també hi ha unanimitat a l'hora d'atribuir la principal responsabilitat dels èxits de l'infant al propi alumne. En aquest cas, però, es relaciona amb les seves capacitats cognitives.

“Jo crec que el nen porta el potencial a dintre. Cada vegada més sóc d'aquesta opinió. Aleshores moltes vegades de forma natural el nen ho va treient, altres vegades sí que necessita algú que estigui allà punxant o estigui motivant ”. (*Tutor de 4t en comissió de servei. Escola B*)

Per altra banda, quan hi ha un fracàs, els mestres d'aquesta escola atribueixen la responsabilitat a les famílies, excepte un mestre, que creu que la responsabilitat dels fracassos és del propi mestre o del centre.

“[La família] influeix molt. El nano ha d'estar segur i ha d'estar cuidat. No és un tema de diners, és un tema d'acompanyament”.
(*Cap d'estudis. Escola B*)

Influència dels diferents factors

Alumne

En tots els casos es considera el principal responsable dels seus èxits. Per tal que es produeixi aquest èxit, cal que hi hagi esforç per part de l'alumne, però aquest esforç té una naturalesa diferent d'acord amb el discurs dels mestres de l'escola A i el discurs dels mestres de l'escola B: mentre que a l'escola A es considera que l'esforç ha d'anar dirigit a sobreposar-se a les dificultats del propi entorn de l'alumne per tal de poder-se centrar en els aprenentatges, en el cas de l'escola B aquest esforç ha d'anar dirigit a exprimir el propi potencial. Així, l'èxit dels alumnes, segons els mestres de l'escola B, depèn de les pròpies capacitats. Quan no es produeix aquest èxit, es considera que el motiu és la manca de voluntat o bé els dèficits cognitius.

“Veus canalla que davant de la mateixa situació problemàtica que poden tenir... (...) Els mateixos casos i veus nens que estan aprofitant a tope l'escola, treient notes altíssimes i esforçant-se al màxim, i altres que passen de tot. O sigui, jo crec que això ja ho porten a dintre. Vaig veient un factor genètic, humà, personal...”.
(*Tutor de 4t en comissió de servei. Escola B*)

“- Per tant, tu tens un cert grau d'influència en el seu èxit o fracàs?
- Evidentment, sí, sí. Però després està que la varietat de la classe... jo tinc nens d'USEE a la classe, nens que van a educació especial, tinc nens nouvinguts... i llavors clar, en una classe que potser tens el 30 o el 40% que tenen dificultats varies per diferents motius... això ja baixa el nivell”. (*Tutora de 2n amb plaça definitiva a punt de jubilar. Escola B*)

Família

El pes de la influència familiar és major en el discurs dels mestres de l'escola B que en el discurs dels mestres de l'escola A. Tot i que aquests també reconeixen que té una part d'influència en els fracassos dels infants, justifiquen les famílies pel fet de tenir una cultura diferent que fa que entenguin l'educació d'una altra manera i pel fet que les situacions que viuen a vegades els sobrepassen i no els permeten centrar-se en l'educació dels fills. Així, l'escola A adopta una posició d'empatia vers les famílies.

“Aquí el problema que tenim amb la família sempre és l'idioma. I després les feines que tenen no els permeten tampoc venir quan tu

a lo millor tens una hora del teu horari destinada a entrevistar-te amb les famílies. No sempre aquesta hora és possible que vinguin i t'has de buscar hores alternatives i no sempre arribes. (...) I de vegades no poden, simplement no poden durant l'horari lectiu que tenim nosaltres deixar la feina per venir aquí.” (*Tutora de 6è amb plaça definitiva a punt de jubilar. Escola A*)

Per altra banda, els mestres de l'escola B dipositen la responsabilitat dels fracassos dels alumnes en les famílies, relacionant aquesta responsabilitat amb l'acompanyament que aquestes fan als seus fills. Per tal que aquest acompanyament sigui possible i efectiu, la posició que adopta l'escola és ensenyar a les famílies com han d'actuar i organitzar cursos que els permetin integrar-se al seu entorn, com ara cursos d'idiomes o d'economia domèstica.

Mestre

Per als mestres de l'escola A, quan es produeix una situació de fracàs, la responsabilitat és del mestre. Ell és qui s'ha d'encarregar de despertar la curiositat als infants i oferir-los estratègies. D'acord amb la directora, la tasca dels mestres és especialment rellevant en aquest centre:

“Jo sempre dic: 'la millor escola per als que més ho necessiten'. Nosaltres hem de ser els millors mestres, perquè els altres tenen més possibilitats. Si no tenen un bon mestre, a casa tindran un ordinador, tindran llibres, els portaran a Estats Units, a viatjar... aquests no. Per tant, totes les possibilitats les hem d'esgotar aquí”.

(*Directora. Escola A*)

També coincideix en aquesta idea la cap d'estudis de l'escola B, que afirma que l'escola exerceix d'educació compensatòria. Així, en aquest centre, malgrat que creuen que donades les circumstàncies de l'alumnat -molta mobilitat, molts alumnes amb NEE, etc.- ells no es poden fer responsables dels seus èxits i fracassos, sí que reconeixen que els mestres tenen més influència en aquest centre que en un altre amb una composició de l'alumnat en situacions menys desfavorides.

“En altres [centres] crec que tens menys influència. (...) Perquè jo crec que en altres estrats socials són més autònoms en aquest aspecte, tenen molta més informació, estan més mimats en més aspectes”. (*Cap d'estudis. Escola B*)

Centre

La qüestió de l'alta mobilitat de l'alumnat és el principal argument que els mestres utilitzen per excusar la seva responsabilitat en els fracassos dels alumnes. En ambdós centres entenen que no es poden fer responsables de la trajectòria d'aquells alumnes que no han cursat tota la primària en el centre.

Així mateix, els dos centres identifiquen com un moment especialment sensible per a l'èxit o fracàs dels alumnes l'educació secundària, ja que és en aquesta etapa que molts infants interrompen la seva escolarització. Però mentre que en el centre A creuen que aquests fracassos es deuen a la manca d'acompanyament per part de l'institut, a l'escola B creuen que es deu a les característiques culturals de les famílies:

“Aquí hi ha un concepte de cultura que a partir d'una certa edat la nena ha de deixar d'estudiar perquè possiblement se li buscarà un futur marit o el que sigui, i el nen possiblement farà tasques del que surti”. (*Tutora de 2n amb plaça definitiva a punt de jubilar. Escola B*)

Elements del centre promotors de les explicacions de la pobresa i de l'èxit educatiu

Entre els elements de centre promotors dels discursos del claustre sobre l'èxit educatiu i la pobresa infantil, a través de les entrevistes realitzades identifiquem com a especialment rellevants el lideratge del centre, l'acollida del professorat, la cohesió del professorat i el paper que el centre adopta davant de les condicions que imposa el sistema.

Influència del lideratge

Arribada del director/a al càrrec

Les situacions dels dos centres que analitzem en el moment de l'arribada de les direccions actuals eren ben diferents. Per una banda, la directora de l'escola A va arribar al càrrec perquè la direcció anterior es jubilava i ningú volia ocupar aquell lloc, de manera que quedava vacant. Després d'un període en el qual va assumir responsabilitats en el Departament d'Educació, l'actual directora sentia la inquietud de posar en pràctica tot allò que ella havia predicat que era possible. En tant que ningú no volia assumir la direcció en aquest centre, va arribar ella des de fora però sense conflicte. Actualment, fa sis anys que n'és la directora.

En canvi, la direcció de l'escola B l'ocupa la mateixa persona des de fa 31 anys. El director d'aquest centre va ocupar el càrrec quan la direcció anterior es va jubilar, i després que ell hagués estat tres cursos exercint de mestre en el mateix centre. A diferència de l'escola A, però, en aquesta hi va haver dues candidatures disposades a ocupar

el càrrec, de les quals en va sorgir l'actual director. Això va provocar que en un inici es formessin dos bàndols a l'escola, corresponents a les dues candidatures.

Rol del director/a

En la concepció de la pròpia tasca de director o directora, també hi observem diferències evidents entre les dues escoles. Mentre que la directora del centre A entén la tasca de direcció com una qüestió de servei, el director de l'escola B l'entén com la gestió d'un equip humà, que té com a objectiu aconseguir que els mestres actuïn d'acord amb la voluntat de la direcció.

“Penso que la direcció és un rol que et toca fer en un moment determinat. Ho identifico amb una qüestió de servei. Quan el càrrec afecta a més persones, l'única cosa que has de fer és servir a més persones. (...) Des del meu punt de vista, no té cap relació amb l'autoritat, sinó amb un servei”. (*Directora. Escola A*)

“Torejar és fer una feina que quedi bé. El torero fa una feina que és estètica, pot agradar o no. Doncs aquí és una feina que ha de quedar bé i aconseguir de tothom que faci el que tu pretens que faci. Nosaltres aquí, vulguis o no, som funcionaris. Per tant, has de vendre el producte. En el moment que ho imposes, ja no funciona”. (*Director. Escola B*)

En coherència amb aquestes concepcions, en el centre A s'exerceix un lideratge compartit i amb moltes qüestions delegades, però fent de suport dels mestres en tots els casos. En el centre B, en canvi, el lideratge és més jeràrquic i té una funció punitiva en algunes ocasions, en les quals s'obren expedients o es duen a terme expulsions d'alumnes. Així mateix, la directora del centre A afirma que, davant d'una mancança o necessitat, ha intentat formar-se en aquesta qüestió. Davant de la mateixa situació, el director del centre B sempre ha actuat buscant la persona adient per a realitzar aquella tasca. Mentre la primera entén que en un altre centre la seva tasca seria molt semblant, encara que es concretés de maneres diferents, el segon pensa que aquesta divergiria molt de l'actual en un altre centre, perquè els problemes socials i l'ajut a les famílies són una de les principals característiques de la seva escola.

Influència del director/a en el discurs dels mestres

En el discurs dels mestres de l'escola A hi percebem, en alguns casos, una certa influència del discurs propi de la directora. Aquesta influència es percep amb més claredat en el cas de la mestra més jove, que ha realitzat una substitució en el centre durant quatre mesos. En el seu discurs, fa referència a allò que els transmet la directora:

“Les famílies fan el que poden. **A vegades la directora m'ho diu, no?** És que són famílies que intervenen a l'aula, participen, estan pels seus fills...”. (*Tutora de 1r substituta. Escola A*)

Així mateix, en el discurs de la mestra que és a punt de jubilar-se també percebem que ha interioritzat alguns punts de vista de la directora, especialment pel que fa a la diferenciació de rols entre els mestres, que tenen un rol estrictament docent i de relació d'afecte amb les famílies i els alumnes, i la direcció, que s'encarrega de les qüestions econòmiques.

Aquestes influències són menys perceptibles en el cas de l'escola B, en la que, tot i que no tenim prou elements per fer-ne una explicació més àmplia, sembla que hi té més influència el discurs de la cap d'estudis que no pas el del director.

Acollida del professorat

Si ens fixem en els mestres que fa menys temps que són a cadascun dels centres, observem que a l'escola A la mestra es va sentir molt acollida pel professorat en el moment de la seva arribada i sent que sempre que ha demanat ajut se li ha proporcionat. En canvi, el mestre de l'escola B afirma que no hi ha un bon pla d'acollida dels mestres a l'escola. En el moment de la seva arribada, es va trobar sol perquè cadascú treballava per separat a la seva aula i sota consignes imposades.

“Aquí, quan arribes, d'alguna manera t'obren la porta de la classe on has d'estar, et donen una empenyeta i tanquen i diu... espavila! I crec que això és molt important, això ha de canviar, això no pot ser. En una escola com aquesta, no”. (*Tutor de 4t en comissió de servei. Escola B*)

Creu, però, que darrerament s'acull millor els mestres substituïts o interins que van a l'escola.

Pel que fa a les altres mestres de l'escola A, ambdues es van sentir acollides pels seus companys en el moment de la seva arribada. En el cas de l'escola B, una d'elles va trobar aquesta acollida en els altres mestres, mentre que l'altra es va sentir poc integrada.

Cohesió del professorat

Nivell de sensibilitat cap a l'alumnat

Tots els mestres entrevistats coincideixen en la idea que treballar en un centre amb les característiques de les escoles que analitzem requereix ser més sensible cap a les qüestions que afecten aquest tipus d'alumnat. Tant en un cas com en l'altre, coincideixen a dir que tots els mestres del centre són sensibles a aquestes qüestions, però valoren de manera diferent la cohesió dels mestres en aquest sentit. En el cas de l'escola A, la directora creu que més del 50% dels mestres del seu centre haurien de millorar l'actitud, la formació, el compromís i la sensibilitat. Les mestres d'aquest centre que fa més temps que hi treballen afirmen que el grau de sensibilitat cap a l'alumnat ha anat millorant amb el temps. Una d'elles afirma que això ho permet el fet que actualment la llei faciliti a la direcció escollir els mestres adequats per al seu projecte.

Per altra banda, l'escola B té definit en el seu PEC quin ha de ser el perfil del mestre que hi treballi. El director afirma que la gent respon a aquest perfil perquè generalment ell mateix s'encarrega de triar-los. També constata dos extrems:

“La gent que ve aquí de mestre, tothom, o surt rebotat al segon dia dient no vull estar aquí o si no no se'n vol anar. Aquesta és la situació.” (*Director. Escola B*)

Pel que fa als mestres, tots coincideixen que hi ha homogeneïtat en relació al grau de sensibilitat cap a l'alumnat.

Coherència metodològica

En el cas de les metodologies que es fan servir al centre, tornem a trobar dos models contrastats. Per a la directora de l'escola A, un dels objectius del seu projecte era aconseguir que tots els mestres treballessin amb una mateixa línia metodològica. Després de sis anys en el seu càrrec, afirma que està satisfeta pel fet d'haver-lo assolit. De fet, tots els mestres del centre han fet una formació homogènia relacionada amb temes de treball per projectes. Això fa que actualment hi hagi molta coherència metodològica entre els diferents cursos. Així ho valoren les mestres més antigues del centre, que expliquen que fins ara cadascú feia servir una metodologia diferent però que darrerament això s'està unificant a través del treball per projectes.

“D'entrada no, però sí que ara, amb el tema projectes, sí que estem anant... estem començant a anar cap al mateix camí. Fins ara no, hi havia més cadascú a la seva aula”. (*Tutora de 4t amb plaça definitiva. Escola A*)

En concret, l'escola A participa en un projecte en col·laboració amb una entitat cultural molt rellevant de Barcelona, que els permet rebre una formació extra i treballar tota l'escola conjuntament a través de l'art. Les mestres del centre consideren que és una proposta molt potent per tal d'eixamplar els horitzons dels alumnes de l'escola.

El director de l'escola B, en canvi, afirma que en el seu centre no hi ha una línia metodològica uniforme, però ho valora com quelcom positiu. Tot i així, des de la direcció s'ha intentat implementar una quota de treball comuna a tots els cursos, per tal que els mestres de tots els nivells segueixin una mateixa línia en algun aspecte. Un dels mestres entrevistats, però, afirma que aquesta quota no es compleix, i explica que un dels problemes de l'escola és que no hi ha una mateixa línia pedagògica:

“Aquest és un dels problemes que potser tenim a l'escola. Aquí hi ha moltes maneres de fer molt diferents. Jo, per exemple, em considero una persona que toco la part de la pedagogia més activa, o més progressista, i també toco la pedagogia més tradicional. (...) Aleshores aquí hi ha un grupet de gent que és una mica com jo, o jo com ells, que ens anem adaptant una mica aquí i allà, i que anem rebent per aquí i per allà, perquè clar...”. (*Tutor de 4t en comissió de servei. Escola B*)

Aquestes diferències han generat conflictes en diversos moments de la trajectòria del centre.

Relació entre mestres

Tot i que els mestres de les dues escoles que analitzem afirmen que actualment les relacions entre mestres són bones, aquesta bona relació és indiscutible en el cas de l'escola A i, en canvi, hi ha matissos rellevants en el cas de l'escola B. Així, tots els mestres de l'escola A afirmen que hi ha una bona relació entre ells i fins i tot van més enllà: afirmen que treballen en equip i que aprenen els uns dels altres.

“Jo amb els meus companys treballo molt paral·lelament, amb la meua companya de cicle inicial, i sí que he après molt d'ella també”. (*Tutora de 1r substituta. Escola A*)

D'acord amb el discurs de la mestra més antiga del centre, el treball en equip ha estat un tret distintiu de l'escola des de sempre:

“En aquesta escola és que a més per força has de treballar en equip. Des del començament. Jo vaig arribar a aquesta escola fa 22 anys, i evidentment han canviat els equips directius, la manera de treballar... però si una cosa hem mantingut sempre és la comunicació i el treball en equip d'una manera o d'una altra”.
(*Tutora de 6è amb plaça definitiva a punt de jubilar. Escola A*)

De fet, per a la directora és fonamental crear un ambient en el qual els mestres se sentin acompanyats:

“Si tu crees una estructura on els mestres se senten còmodes, els mestres se senten acompanyats, no se senten sols, poden ser ajudats a millorar el que necessiten... doncs això repercutirà a millorar els èxits dels alumnes”. (*Directora. Escola A*)

Observem una situació ben diferent a l'escola B, en la que el treball en equip és escàs i en la que hi ha hagut diversos períodes crítics de conflictivitat entre el professorat. La cap d'estudis explica els motius principals d'aquests conflictes:

“[La relació entre mestres] en general és de respecte, però hi ha hagut moments que alguns nuclis, sobretot en moments passats, han intentat, entre cometes, imposar la seva forma de fer o de pensar. Més en temps passats que no pas ara. I és una mena de tendència que hi ha sempre, no? Segons les tendències pedagògiques, segons les modes... sempre hi ha algú que creu que porta el bon camí (...) i això porta tensions”. (*Cap d'estudis. Escola B*)

Una altra mestra del mateix centre creu que les condicions adverses que envolten l'escola i els problemes de l'alumnat fan que es generin més conflictes, però, en canvi, fa que la gent els resolgui d'una manera més amable. Pel que fa a les causes dels conflictes, la cap d'estudis les atribueix a la divergència d'opinions respecte les pràctiques pedagògiques que es duen a terme, mentre que un altre mestre afirma que en moltes ocasions les causes han estat per problemes personals entre mestres.

El centre davant del sistema

Les dues escoles analitzades divergeixen també en el discurs vers el paper del sistema a l'hora de facilitar o dificultar el treball dels mestres i l'assoliment de l'èxit per part dels infants. Els mestres de l'escola A posen l'accent en la manca de recursos, però defensen que el paper del centre és seguir treballant com si això no passés, no excusar-se en aquest aspecte. En canvi, els mestres de l'escola B posen el focus en la inadequació de la normativa vigent i del currículum actual al funcionament real del centre. Critiquen, per exemple, les proves d'avaluació externes o la fragmentació horària i per àrees. Tot i així, per altra banda mostren molta prudència davant dels canvis:

“Crec que el professional ha d'estar preparat. Si fa un canvi metodològic no pot fer experiments sense tenir-los clars. Perquè si apuntem en una línia de la qual no tenim resultats ni sabem en 5-10 anys com funcionarà, s'ha d'anar una miqueta amb peus de plom, i a vegades voler imitar altres centres no és el més convenient”. (*Cap d'estudis. Escola B*)

Elements de la concepció professional promotores de les explicacions de la pobresa i l'èxit educatiu

A banda dels elements de centre, observem que hi ha alguns elements relacionats amb la pròpia concepció professional que ajuden a explicar els discursos dels mestres vers la pobresa i l'èxit educatiu. Destaquem en aquest cas la vocació dels mestres i la seva satisfacció laboral. En canvi, la influència en el discurs del rol que atribueixen als mestres està més desdibuixada.

Vocació

Vocació de mestre

De l'escola A, totes les mestres entrevistades consideren que la seva professió és vocacional i, de fet, tenien aquesta vocació des de petites. La directora, però, no defineix la tria dels estudis de mestra com quelcom vocacional, sinó com una decisió impulsada per una sèrie de circumstàncies (oferta de la universitat més pròxima, etc.) i pel fet que sempre li havia agradat la professió de mestra, entre altres possibilitats.

De l'escola B, en canvi, cap mestre tenia aquesta professió com a prioritat a l'hora de decidir els estudis superiors que volia cursar. En el cas del director del centre, va ser una decisió no gaire raonada i empena per l'atzar. En el cas de la cap d'estudis, va començar a estudiar Magisteri després de quedar decebuda amb la carrera de Psicologia.

Precisament, psicologia era una de les opcions que contemplava una altra de les mestres d'aquest centre, que tenia clar que volia treballar amb infants però no sabia ben bé en quin camp. Finalment, va triar Magisteri. Per a l'altre mestre d'aquest centre, Magisteri també era la segona opció.

Desitjabilitat del centre

Cap dels mestres entrevistats va triar treballar en aquestes escoles a partir del coneixement del projecte o de les característiques de l'alumnat del centre. En el cas de l'escola A, una de les mestres no va triar l'escola, sinó que se li va adjudicar, i les altres dues la van demanar per proximitat. Només la directora cercava una escola amb aquestes característiques per poder dur a terme el seu projecte. En el cas de l'escola B, només una de les mestres va triar voluntàriament aquesta escola pel fet que li suposava un repte.

“Va ser totalment una decisió meva perquè era un repte. Jo pensava que era una població molt diferent a la que jo fins ara coneixia”.
(*Tutora de 2n amb plaça definitiva a punt de jubilar. Escola B*)

Rol del mestre

Què vol dir ser mestre, en general?

Si bé en moltes de les qüestions analitzades observem semblances entre els mestres d'una mateixa escola i divergències entre diferents escoles, veiem que la definició de mestre depèn més de la trajectòria personal de cadascú que no pas de la influència del centre.

D'aquesta manera, la mestra de l'escola A que està en condició de substituta descriu la de mestra com una feina complicada per la manca de recursos i d'igualtat:

“Ser mestra avui dia és complicat. És complicat perquè tal com està muntat tot et trobes tants problemes... i tant pocs recursos... les retallades ens han destrossat, també. Jo lluito per l'escola pública i de qualitat, sobretot pública, i la privatització és un dels *lastres*. (...) No hi ha igualtat d'oportunitats per a tothom. Aleshores, jo per molt que faci, si la societat ho veu d'una manera...”. (*Tutora de 1r substituta. Escola A*)

Així mateix, el mestre de l'escola B que realitza una comissió de servei des de fa tres anys, defineix el rol del mestre com el de fer de “camaleó”, és a dir, adaptar-se a les situacions, al centre i a les maneres de treballar i ser flexible a

nivell social.

Els mestres més estables d'ambdós centres posen el focus en el fet d'acompanyar, d'orientar i de dinamitzar els aprenentatges dels alumnes. Tots coincideixen a situar l'alumne en el centre del procés d'aprenentatge i en la necessitat de valorar i atendre la diversitat.

A diferència del que opina la mestra més antiga de l'escola A, que creu que el rol del mestre no ha canviat des que ella va començar en aquesta professió, la cap d'estudis de l'escola B creu que aquest rol ha canviat molt. Aquesta considera que ser mestra també implica transmetre valors i formar persones. Precisament aquest és l'aspecte en el qual posa el focus la directora del centre A, que creu que ser mestra està relacionat amb tenir empatia i transmetre actituds i preparació:

“Cada vegada té menys a veure amb un domini de l'especialització i de la tècnica i més amb temes d'actituds, d'empatia i de preparació. De canvi de paradigma, fins i tot. El centre ja no és el mestre, ja no és el coneixement; és l'alumne i el coneixement està repartit. Per tant, hem d'ensenyar que puguin buscar aquest coneixement ”.
(Directora. Escola A)

Ben lluny de totes aquestes definicions, trobem la del director de l'escola B, que posa el focus en el fet de tutoritzar els infants i d'aconseguir un mínim d'ordre que permeti ensenyar.

“El mestre és el tutor del nano mentre està a l'escola, llavors has d'actuar pel bé del nano. Això és implicar-te, però un dels fallos que jo detecto és que a vegades el mestre jove es confón en ser monitor d'esplai”. (Director. Escola B)

Concreció en les escoles analitzades. La relació amb les famílies i alumnes

Per a la majoria de mestres, la seva tasca adquireix unes característiques específiques en aquests centres degut a la composició social de l'alumnat. Per a la directora de l'escola A, la tasca de mestre és la mateixa en aquest centre que en un altre, però requereix un grau de sensibilitat extra. Hi coincideix la mestra més antiga de l'escola, que creu que en aquest centre sovint fas també de psicòloga i d'assistent social. La tutora de primer, en condició de substituta, també creu que és necessari transmetre calma i estabilitat emocional. En tots els casos afirmen tenir una relació estreta amb els alumnes, la qual aconsegueixen mostrant interès i preocupació per les seves circumstàncies personals. Ara bé, les tutores de quart i sisè, amb plaça definitiva, puntualitzen que aquesta confiança s'ha

d'aconseguir des del respecte i establint límits, no actuant com a “col·legues” o “mares”.

Coincideixen en aquest punt de vista tant el director com la cap d'estudis i el tutor de quart de l'escola B, que creuen que la relació d'afecte hi ha de ser però mantenint distàncies. En canvi, la tutora de segon creu que les mostres d'afecte han de ser molt presents a l'aula. Així, observem que a mesura que avancen els cursos, els mestres van introduint més distàncies afectives en la relació amb l'alumnat.

En tots els casos els mestres afirmen conèixer la situació personal dels alumnes. En el cas de l'escola A, aquestes situacions les coneixen, generalment, pel contacte directe amb les famílies i per la confiança establerta amb els infants. L'actitud dels mestres cap a aquestes és d'empatia. En el cas de l'escola B, aquestes situacions les coneixen sovint a través dels serveis socials o l'EAP. En aquest centre, hi ha divergències en les actituds cap a les famílies, ja que coexisteix la visió que cal ensenyar a les famílies com actuar correctament amb els seus fills amb la visió que cal saber connectar amb les famílies i estar a la seva alçada, sense pensar que la figura del mestre està per damunt d'elles.

Punts forts i febles com a mestres

En avaluar-se personalment com a mestres, hi ha unanimitat entre tots els entrevistats a l'hora d'assenyalar com a punts forts aspectes relacionats amb l'empatia, les relacions socials i la tolerància. Així mateix, en gairebé tots els casos s'assenyala com a punt feble la voluntat de control o la manca de paciència.

En la majoria de casos, els mestres assenyalen la seva necessitat d'assumir reptes i d'aprendre i canviar constantment.

Satisfacció professional

Grau de satisfacció

La satisfacció professional és generalitzada en tots els entrevistats, excepte entre els membres de la direcció de l'escola B. Per una banda, el director d'aquesta mostra satisfacció per la seva tasca en el passat, però no pas per la seva feina actual:

“Quan vaig estar els primers anys, tenia un curs de 8è que eren 58 a classe, tot nois! Ara, anaven a *golpe de pito*. Tots es van treure el graduat escolar al juny. I t'ho puc dir: cada any fan un parell de sopars i em conviden. I sempre em donen les gràcies”. (*Director. Escola B*)

Per altra banda, la cap d'estudis afirma que hi ha dies que se sent satisfeta i altres que no, depenent de l'estat d'ànim general.

“Hi ha dies que surts i dius: 'Carai! He fet molta feina, m'ha cundit el temps, he solucionat tal tema, tal altre...'. I hi ha dies que tot és com més caòtic, la gent està més... o perceps que la gent està menys contenta, més angoixada, més nerviosa...” (*Cap d'estudis. Escola B*)

Motius de la satisfacció o insatisfacció

La cap d'estudis de l'escola B se sent satisfeta els dies que ha estat resolativa i que té la sensació que ha rendit molt. En canvi, no s'hi sent quan sembla que l'estat d'ànim de la gent és més baix. Els altres mestres d'aquest centre atribueixen la seva satisfacció al fet d'aconseguir millorar l'autoestima dels infants, en un dels casos, i a l'afecte rebut per part dels alumnes, en un altre dels casos.

Precisament, el vincle construït amb els infants és el principal motiu de satisfacció entre les mestres de l'escola A. En el cas de la mestra més antiga del centre, la satisfacció la relaciona amb el respecte i la confiança que ha aconseguit per part dels infants.

“Veure com t'arriben i quan marxen com estan, i que et tractin amb tot el respecte del món, però poden parlar de tu, que ho puguin fer amb tota la comoditat i tota la confiança del món. A vegades penso que tinc més que els seus pares, de poder preguntar-te, expressar-te dubtes... Això vol dir que m'he guanyat la seva confiança”.
(*Tutora de 6è amb plaça definitiva a punt de jubilar. Escola A*)

És rellevant també el fet que la directora de l'escola A atribueix la seva satisfacció professional al fet d'haver assolit els objectius que s'havia plantejat en assumir el càrrec. La dimensió del repte assolit és, per a ella, el principal motiu de satisfacció. En canvi, el director del centre B mostra un cert desencís amb la seva tasca actual, al·legant una sobreprotecció dels infants que fa que els pares sovint desautoritzin els mestres.

4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Les múltiples facetes de la pobresa infantil i els seus efectes educatius es fan evidents quan escoltem, de manera coral, les veus d'aquells que diàriament conviuen i treballen amb infants immersos en aquesta problemàtica. La percepció que els mestres de primària tenen sobre la pobresa dels seus alumnes està relacionada amb la manera com conceben l'èxit educatiu i les seves possibilitats per influir-hi. El seu compromís amb la tasca educativa és ferm en tots els casos, però l'exerceixen de maneres diferents segons el context.

D'acord amb els resultats d'aquesta recerca, quan els mestres posen el focus del seu discurs en la manca d'accés als recursos culturals que comporta la pobresa infantil, el seu grau de sentiment de responsabilitat pels èxits i fracassos de l'alumnat és major. En canvi, quan els mestres destaquen la manca de recursos econòmics de l'alumnat, el seu sentiment de responsabilitat disminueix i assumeixen un rol més assistencialista. Els resultats mostren també que les explicacions de la pobresa infantil i de l'èxit educatiu per part dels mestres d'escoles amb alumnes provinents de famílies desfavorides venen molt determinades per factors i dinàmiques pròpies del centre.

Per una banda, els mestres de l'escola A expliquen la pobresa com un fenomen multidimensional, però posen l'accent en la dimensió cultural d'aquesta pobresa, que és sobre la que pot influir més l'escola. Quan hi ha èxit educatiu, aquests mestres entenen que la responsabilitat és del propi infant, que necessita fer grans esforços per sobreposar-se a tots els obstacles que se li interposen per a aprendre. En canvi, quan es produeix una situació de fracàs, es responsabilitzen a ells mateixos, és a dir, als mestres. Tot i així, el seu elevat grau de satisfacció laboral fa pensar que, malgrat que no ho verbalitzin, no només se senten responsables dels fracassos de l'alumnat, sinó que també se senten partíceps dels èxits. Així, els mestres tenen un alt sentiment de responsabilitat en l'educació dels seus alumnes. Un lideratge influent, entès com una qüestió de servei, i una bona acollida del professorat en el moment de l'arribada al centre són característiques contextuais que afavoreixen aquest tipus d'explicacions sobre la pobresa i l'èxit educatiu, així com el sentiment de responsabilitat dels mestres. També és necessari un bon clima entre el professorat i la presència de treball en equip, a més d'una línia pedagògica coherent a tot el centre. Des del punt de vista de la concepció del propi rol professional, la satisfacció laboral i la vocació són altres factors que afavoreixen aquests discursos.

Tot plegat es tradueix en un tipus d'intervenció que té una repercussió directa en l'alumnat. Els mestres mantenen una relació personal i de confiança amb els infants i les famílies, i l'escola vetlla per eixamplar els seus horitzons a través de la pràctica educativa, és a dir, els ofereixen models i els plantegen unes possibilitats professionals i d'oci que van molt més enllà de les que els infants veuen en el seu entorn social i familiar. També intenten esgotar les possibilitats perquè els infants visquin experiències enriquidores i d'estabilitat emocional i tinguin accés a la cultura i a altres equipaments de la ciutat.

Sobre la dimensió cultural de la pobresa, creiem rellevant puntualitzar que en aquest treball ens hi hem referit sempre en termes d'oportunitat d'accés als recursos culturals, com ara la visita a museus, l'assistència al cinema, el gaudi d'un oci variat o l'accés a altres equipaments de l'entorn. En cap cas entenem aquesta dimensió en termes de valors culturals, ja que aquesta concepció podria portar associat el judici que els valors, normes i pràctiques dels pobres no són adequats. Tot i així, és possible que el punt de vista sobre el qual hem treballat també amagui un cert judici per part dels mestres sobre en què cal invertir el temps lliure, d'acord amb un patró que adopta els valors de la classe mitjana com els ideals o els requerits per l'escola. De fet, d'acord amb Becker (1952), el professorat construeix la seva imatge d'alumne ideal prenent com a model els alumnes de classe mitjana, de manera que consideren que aquests tenen les característiques més adequades per a aprendre i que els altres alumnes s'han d'adaptar a aquestes característiques.

Per altra banda, els mestres de l'escola B focalitzen el seu discurs en la dimensió econòmica de la pobresa, entenent aquesta qüestió com un problema que cal solventar a través de l'assistència social però que està deslligada dels efectes sobre l'aprenentatge dels alumnes. Per a ells, el principal responsable de l'èxit educatiu també és l'infant, però en aquest cas creuen que l'èxit depèn de les capacitats cognitives de l'alumnat. En canvi, quan es produeix un fracàs, creuen que el principal responsable és la família o bé les deficiències cognitives dels alumnes. Per tant, els mestres de l'escola B no assumeixen un grau de responsabilitat tan elevat en la trajectòria educativa del seu alumnat.

Els factors de centre promotors d'aquests discursos són clars: hi ha un lideratge poc influent que entén que el seu rol és la gestió i el control, hi ha una manca d'acollida del professorat i al llarg de la història del centre hi ha hagut molts períodes de conflictivitat entre els mestres, alguns d'ells força recents. Des del punt de vista metodològic, se segueixen diverses línies, en funció del professor, i pràcticament no es treballa en equip a l'hora de consensuar les pràctiques pedagògiques. Pel que fa als elements de la pròpia concepció professional que influeixen en aquests discursos, veiem que els mestres de l'escola B no exerceixen la professió de manera vocacional en tots els casos i no tothom manifesta satisfacció laboral.

Aquestes visions i dinàmiques de centre comporten una intervenció que té unes repercussions menys directes sobre l'alumnat. Es manté una relació de confiança amb els infants i amb les famílies, però està més burocratitzada, ja que l'escola busca compensar les mancances econòmiques de les famílies a través dels serveis socials i de la coordinació amb altres agents que els proporcionen recursos materials. Així mateix, en la seva activitat quotidiana, l'escola té com a prioritat vetllar perquè hi hagi hàbits, higiene i normes.

Com hem vist, mentre que a cada centre hi ha un discurs semblant entre els mestres sobre què és la pobresa infantil, aquesta uniformitat no és present en el discurs sobre el concepte d'èxit educatiu. Aquest depèn de la pròpia experiència i trajectòria de cada mestre. D'acord amb el model d'Albaigés i Ferrer-Esteban (2011), els mestres més

novells de cada centre, juntament amb el director de l'escola B, relacionen l'èxit amb la seva dimensió de rendiment acadèmic. Però la dimensió amb la qual la majoria de mestres de les dues escoles relacionen l'èxit és amb l'adhesió. La superació de la distància cultural amb l'escola i els obstacles que dificulten la participació plena de l'alumnat es consideren els principals èxits. Finalment, la darrera dimensió amb la qual els mestres relacionen l'èxit educatiu és la d'impacte i retorn. Aquesta, però, només la tenen en compte la directora i una de les mestres de l'escola A, que relacionen l'èxit amb una educació que ha de tenir repercussions a llarg termini, que ha d'eixamplar els horitzons dels infants i permetre'ls tenir una vida plena. Amb tot, veiem que el concepte que els mestres tenen d'èxit educatiu està molt relacionat amb les seves expectatives sobre l'alumnat i sobre allò que ells poden aconseguir a partir de la seva pràctica docent.

En la descripció de qui influeix en els èxits i fracassos de l'alumnat, també hem pogut observar diferents actituds dels mestres cap als agents implicats. En relació a les explicacions sobre l'èxit o fracàs educatiu de l'alumnat, Nobile i Arroyo (2015) van identificar tres matrius discursives en les explicacions per part dels mestres. En primer lloc, van designar com a discurs de la militància aquell basat en la no-culpabilització de l'alumnat i en una anàlisi crítica de les polítiques d'Estat. S'entén, en aquests casos, que els infants són víctimes d'un sistema injust i que els adults són els responsables de facilitar les condicions perquè puguin assolir l'èxit. En segon lloc, van categoritzar com a discurs de la redenció aquell que posava l'accent en les carències de l'alumnat. En aquest sentit, la tasca docent s'havia de centrar en formar l'ànima i propiciar l'autoreflexió sobre la pròpia conducta. Finalment, aquells que feien servir un discurs de la compassió-contenció partien de la compassió per no culpar l'alumne, però sí en molts casos el seu entorn.

Atenent a aquesta classificació, podríem situar l'escola A dins del discurs de la militància perquè, essent plenament conscient de la manca d'igualtat d'oportunitats a la societat, assumeix la responsabilitat de fer tot allò que està al seu abast perquè els infants tinguin èxit educatiu. Així mateix, podríem dir que l'escola B està a cavall entre el discurs de la redenció i el discurs de la compassió-contenció, ja que insisteix molt en les carències de l'alumnat i en la necessitat que l'escola aportï hàbits i normes de conducta, alhora que, en alguns casos, es culpabilitza l'entorn familiar i social dels fracassos que experimenten els infants.

El pes de les dinàmiques pròpies de cada centre en els discursos dels mestres apunta cap a la necessitat d'analitzar amb més detall els seus efectes sobre l'alumnat i de vetllar perquè aquestes no afectin negativament el seu aprenentatge i desenvolupament. Tal com assenyala Hargreaves (1992), els mestres d'un mateix centre acaben assumint punts de vista semblants per respondre a situacions i problemes propis de la seva feina. Sobre aquesta mateixa qüestió, Fang (1996) fa referència a la modificació dels propis punts de vista del professorat en funció del context en el que exerceixen. En aquest procés, el paper del lideratge és clau, en tant que, com afirma Metz (1978), els professors i directors comparteixen determinats punts de vista en relació a la naturalesa dels estudiants, l'educació i l'escola, els quals condicionen el tipus de dinàmiques i relacions que es produeixen en el centre.

Tornant al punt de partida, aquesta petita recerca ens permet apuntar que quant més àmplia és la visió de la pobresa que tenen els mestres de primària i més vessants engloba la seva concepció d'èxit educatiu, més responsabilitat assumeixen per a invertir les situacions d'ineducabilitat dels alumnes. Una visió restringida de la pobresa i l'èxit educatiu només té en compte àmbits en els quals els mestres no poden intervenir. En canvi, eixamplar aquestes visions comporta incloure àmbits en els quals els mestres hi poden intervenir a través de la seva pràctica educativa.

Amb gairebé un de cada tres alumnes de les aules catalanes en risc de pobresa, és necessari que els mestres de primària facin esforços per invertir situacions d'ineducabilitat en la mesura d'allò que es troba a les seves mans. Tot i que sovint el fracàs escolar es fa visible a l'etapa d'educació secundària, molts autors apunten que aquest és una culminació de processos que han tingut lloc en l'etapa d'educació primària (Rué et al., 2006; Mena et al., 2010). Més enllà d'aquest fracàs visible, el rol del mestre de primària és clau a l'hora d'oferir nous horitzons a l'alumnat més desafavorit, ja que, molt probablement, el seu pas per l'escola serà l'única oportunitat que tinguin per albirar-los.

5. FONTS I REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ALBAIGÉS, BLASI i FERRER-ESTEBAN, GERARD (2011). *Indicadors de l'educació a Catalunya*. Dins de: 'L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 201'. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- ARRIAGADA, IRMA (2005). *Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género*. Dins de: 'Revista de la CEPAL'. Núm. 85, Abril 2005.
- BONAL, XAVIER i TARABINI, AINA (dir.) (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila. Col. 'Educación, globalización y desarrollo'.
- DIAMOND, JOHN B.; RANDOLPH, ANTONIA; SPILLANE, JAMES P. (2004). *Teachers' Expectations and Sense of Responsibility for Student learning: The Importance of Race, Class, and Organizational Habitus*. Dins de 'Anthropology & Education Quarterly' 35 (1), p.75-98.
- LAHOZ, PAULA M^a (2015). *Percepciones docentes y alumnado en programas de apoyo y refuerzo educativo en Castilla y León*. Dins de: 'RASE'. Vol. 8. N°3, pp. 349-360.
- NOBILE, MARIANA i ARROYO, MARIELA (2015). *Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes: un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires*. Dins de: 'RASE'. Vol. 8. N°3, pp. 349-360.
- QUINTANA, ALBERT (2012). *Un lideratge compartit i comunitari per a l'èxit educatiu*. Dins de: Cicle de debats organitzat per la Fundació Jaume Bofill i la Federació de Moviment de Renovació Pedagògica de Catalunya (Barcelona, febrer-abril del 2012): 'Què vol dir ser mestre avui? El compromís ètic del professorat'.

- TARABINI, AINA (2015). *La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar*. Dins de: 'RASE'. Vol. 8. N°3, pp. 349-360.
- VAN HOUTTE, MIEKE (2011). *So where's the teacher? The impact of teachers' beliefs, culture and behaviour on equity and excellence in education*.
- VAN MAELE, DIMITRI; VAN HOUTTE, MIEKE (2012). *The social dimension of teaching: Trust and teachers' efficacy beliefs*. Dins d' 'Studia Edukacyjne' núm. 22, 2012. Poznań: Adam Mickiewicz University Press, pp. 301-3019.

ANNEX

Taula d'anàlisi de les entrevistes

		ESCOLA A				ESCOLA B			
		Tutora 1r- Substituta	Tutora 4t- Definitiva	Tutora 6è – Definitiva/ jubilació	Directora	Director	Cap d'estudis Futura directora	Tutora 2n – Definitiva/ Jubilació	Tutor 4t – Comissió Serveis/ Futur C. Estudis
POBRESA	Econòmica	No són pobres en quant a diners.	Mengen perquè tenen beques menjador però no tenen diners per fer sortides ni per material.	Aquesta part l'han de solucionar altres persones.	Necessitats econòmiques.	Falta de cobrir les necessitats essencials. Mengen, però no el que els convé.	És que la renda familiar és inferior o igual a 600 euros, cap dels dos membres treballa, més de tres fills per família... No fan tots els àpats i la higiene és precària.	Carència d'alimentació, de vestir, de neteja...	Creu que són l'escola de Catalunya amb més beques. No tenen recursos.
	Cultural	Manca d'oportunitats	Pobresa cultural. No tenen mitjans per fer sortides, teatre, etc.	Pobresa cultural. No fan res el cap de setmana, no han sortit mai del barri, no valoren o no coneixen determinats llocs...	Pocs horitzons.				
	Personal	Entorn conflictiu. Responsabilitats molt elevades.	No creu que afecti emocionalment perquè tenen molts ajuts de l'assistent social.	No tenen controls i no veuen els pares fins l'hora d'anar a dormir o ni això.	Baixa autoestima Situacions emocionals negatives derivades de situacions econòmiques.		Tenen unes responsabilitats molt grans.	Carència afectiva. Les famílies tenen tants problemes que no valoren o no volen valorar l'escola.	Formació com a pares mínima. No tenen referents vàlids per exercir com a pares de manera correcta. No saben comunicar que estimen als seus fills. Molta deixadesa.
	Implicacions centre	Nens molt agraïts.	Nens molt agraïts. Cal portar-los al teatre, a veure pel·lícules... a ambients que les seves famílies i ells no coneixen. Però no poden pagar aquestes sortides (cal lluitar perquè siguin gratuïtes, etc.). Necessitat d'ampliar vocabulari. Reforços del barri: espai deures,	Problema de la mobilitat dels alumnes. Amb aquests alumnes t'has d'espavilar i posar-te al dia. No serveix el que feia l'any anterior. Donar a conèixer llocs, equipaments, etc.	Mateix nombre de problemes en el centre però de característiques diferents. Mateix tipus d'alumnat però amb situacions emocionals diferents. Aportar altres horitzons.	L'escola no pot lluitar, ha de pal·liar la situació omplint-lis les sol·licituds, buscant espònsors perquè hagin de pagar menys... A altres barris, els pares volen manar el que no toca. Aquí no.	L'escola lluita en col·laboració amb els serveis socials de la zona. Són nens lluitadors i resistents. Es conformen amb poc. L'escola intenta oferir activitats a les quals ells no poden accedir fora de l'escola: teatre, entitats del barri, etc.	Tenen molts valors, són respectuosos i amb poqueta cosa són feliços. L'escola lluita amb una comissió social i amb la intervenció dels treballadors socials, de les persones de l'EAP, etc.	Implica “ficar-te” molt en la família, preocupar-te, adreçar la gent a serveis socials, portar coses de casa i invertir diners.

			extraescolars...						
ÈXIT	Idea	L'èxit està relacionat amb valdre . Si vals i no arribes, és per culpa de determinats factors que influeixen.	Formar-los com a persones . Qui vol, pot aconseguir un bon futur.	L'èxit està relacionat amb el progrés que facin els infants i el fet que gaudeixin aprenent i tinguin ganes d'aprendre.	Aconseguir que els alumnes tinguin horitzons i altres perspectives.	L'èxit està relacionat amb treure bones notes .	L'èxit està relacionat amb el fet de participar en totes les activitats que es plantegen.	No està relacionat amb assolir les competències, sinó amb gaudir del que aprenen.	Poder competir amb els millors de qualsevol escola de Barcelona, valdre . El fracàs no existeix perquè sempre es pot millorar en alguna cosa.
		Rendiment	Impacte i retorn	Adhesió	Impacte i retorn	Rendiment	Adhesió	Adhesió	Rendiment
	Paper alumne	Principal responsable quan té èxit. Qui no s'esforça no triomfa.	Principal responsable dels èxits. Tots tenen una petita màgia a dins que el mestre ha de trobar.	Principal responsable quan té èxit. L'esforç és fonamental en aquests nens. Han de fer esforços per aprendre la llengua. Depenent del seu esforç, tindrà un bon futur o no, juntament amb l'esforç de la família i de les oportunitats de la família.	Quan té èxit, es deu al seu esforç (el primer esforç és sobreposar-se a l'adversitat). Principal obstacle: estat emocional	L'esforç influeix en un 80% independentment de l'entorn. El que vol, ho fa.	Les capacitats cognitives de l'alumne són els segons responsables dels seus èxits o fracassos. Cal que s'esforci. El principal esforç és participar en totes les activitats. Quan un alumne no participa és per déficits cognitius o perquè fa poc que ha arribat.	L'èxit depèn de les capacitats de l'individu. És el factor principal. Els alumnes han de fer esforços, però els d'aquesta escola n'han de fer més quan no coneixen l'idioma. Hi ha alguns que no tenen ganes d'aprendre.	L'èxit depèn del potencial que porti a dins el nen. Nens amb les mateixes problemàtiques, uns se'n surten i uns altres no, uns aprofiten l'escola i uns altres no. Hi veu un factor genètic. L'esforç és important. El principal esforç que han de fer és assolir uns hàbits i rutines.
	Paper família	Intervenir i participar, però tenen situacions complicades i has de tenir empatia vers això. Ha de treballar paral·lelament amb el centre, però potser entenen l'educació d'una altra manera.	El recolzament de les famílies determina el futur dels infants. No és qüestió de recursos, sinó d'educació. Té molta influència en els fracassos.	Part de responsabilitat en els fracassos. Diferents valors fan que no assisteixin i que tu no puguis fer res com a mestra (parlant dels gitanos que hi havia abans). És responsable d' "aprofitar" les beques.	Responsable dels fracassos	Principal responsable de l'èxit o fracàs. Si la família es preocupa, els infants treuen bons resultats. Cal una situació de l'entorn normalitzada.	Principal responsable de l'èxit i fracàs. No és un tema de diners, és un tema d'acompanyament.	Darrere dels alumnes que no tenen ganes d'aprendre a vegades hi ha una família que no ho fomenta. La família ajuda a fer que ells estiguin bé. La cultura familiar és responsable que s'aturi l'escolaritat dels infants en algun punt (tot i que valoren l'escola).	La família pot influir positivament o negativament.
	Paper mestre i centre	Mestre = Principal responsable dels fracassos (+sistema) Cal avaluar sense etiquetar. Fer que puguin lluitar i que siguin més forts. Que es busquin la vida i tinguin estratègies.	Escola = principal responsable dels fracassos . El mestre té molta responsabilitat en els èxits i fracassos. Manca d'acompanyament a l'institut. Explica molts fracassos. Per això el centre ha de fer un seguiment	Mestre = part de responsabilitat en els èxits i principal responsabilitat en els fracassos . El centre no es pot fer responsaable d'alumnes que no han fet tota l'escolaritat en el centre. El mestre ha de despertar la curiositat dels infants.	Responsable dels fracassos. Atesa l'alta mobilitat, el centre es pot fer responsable dels resultats? Cal que siguem els millors mestres per tal de compensar. Les característiques del centre encara no són	L'escola ha de treballar amb l'entorn (ho fa oferint cursos a les mares, per exemple). Tu dones el mateix a tots els alumnes, per tant, si fracassen és degut a l'entorn.	Ocupen el tercer lloc de responsabilitat, juntament amb els casals del barri, les activitats de lleure... Es diu que són els principals responsables dels fracassos, però no. Els mestres tenen més influència en aquests centres que en altres, on els alumnes són més	En aquesta escola hi ha molta disciplina i se senten feliços. Se'ls dona estima. El mestre no es pot fer responsable de l'èxit d'alumnes que han arribat a mig curs, que no coneixen l'idioma, etc. El mestre té influència, però cal tenir en compte que hi ha	Si hi ha un fracàs, la culpa és del mestre i de la institució.

			molt exhaustiu del traspàs.		adequades del tot per afavorir l'èxit.		autònoms i més accés a la informació. L'escola controla aspectes sanitaris, alimentaris... de la vida dels infants. L'escola exerceix d'educació compensatòria.	una part de l'alumnat amb NEE que fa baixar el nivell. El moment de canviar a l'institut és decisiu.	
FACTORS DE CENTRE	Lideratge	<p>Repeteix el discurs de la directora: “A vegades la directora m'ho diu...”</p> <p>L'escola està canviant i adaptant-se a les noves maneres de fer.</p>		Diferenciació de rols: mestre=rol docent / direcció=qüestions econòmiques.	<p>Arriba després de treballar al Departament com una inquietud personal (posar en pràctica el que havia predicat). La direcció anterior es jubilava i ningú volia assumir el càrrec. Arriba sense conflicte.</p> <p>Direcció = qüestió de servei. Molta responsabilitat.</p> <p>Lideratge compartit i qüestions delegades, però exercint de suport.</p> <p>La tasca de direcció seria semblant en un altre centre però amb altres concrecions.</p> <p>La direcció fa de model en quant a la relació amb les famílies.</p> <p>Davant d'una mancança o necessitat, s'ha format.</p>	<p>Director des del 85.</p> <p>Direcció = “ser un torero”, és a dir, fer una feina estètica, cal quedar bé i aconseguir de tothom que faci el que tu pretens que faci. Cal vendre el producte als mestres, que són funcionaris, perquè si l'imposes no funciona.</p> <p>Lideratge jeràrquic i punitiu (expulsions, expedients...)</p> <p>La tasca de direcció seria molt diferent en un altre centre perquè aquí tens problemes socials, has d'ajudar les famílies...</p> <p>Davant d'una mancança o necessitat, ha buscat la persona adient perquè fes aquella tasca.</p>		Tal com s'està modificant l'escola, va millorant l'èxit.	
	Acollida prof.	<p>Es va sentir molt acollida pel professorat.</p> <p>Quan ha demanat ajut sempre se li ha donat. Sobretot amb la companya de cicle.</p>	Quan un interí ve i no encaixa, l'any següent ja no hi és.	Quan arriben, els mestres no tenen tots el mateix grau de sensibilitat. Quan veu com treballem, canvia les maneres de fer.	Has de crear una estructura on els mestres se sentin còmodes, acompanyats, ajudats a millorar. Això repercuteix en els èxits dels alumnes.	La gent, quan arriba, o surt rebotada el segon dia o no se'n vol anar.	Quan va arribar es va sentir acollida, gent convençuda del que feia, sense manies i molt pragmàtica.	<p>Al principi es va sentir desubicada perquè hi havia gent molt estable a l'escola i ella se sentia desubicada i poc integrada.</p> <p>Quan va rribar es va trobar sol, perquè l'informaven però tot era imposat. Cadascú a la seva aula.</p> <p>Darrerament ha</p>	<p>Hi ha un bon pla d'acollida dels alumnes però no dels mestres.</p>

FACTORS PROFESSIONALS									millorat l'acollida, i la mostra és que els mestres interins o substituïts volen tornar-hi.
	Cohesió	<p>Bona relació entre mestres.</p> <p>Treballen conjuntament i apren dels companys.</p>	<p>L'alumne no és del mestre, és de tot el centre.</p> <p>Formació en temes de projectes.</p> <p>Bona relació entre mestres.</p> <p>Fins ara cadascú feia servir una metodologia diferent, però ara amb els projectes s'està unificant.</p> <p>Cada cop hi ha més sensibilitat per part de tot el professorat (degut al decret de plantilles).</p>	<p>Formació homogènia per a tot el professorat en temes de projectes.</p> <p>Relació molt bona i treball en equip (en altres escoles on havia estat això no passava). Treball en equip= tret distintiu de l'escola des de sempre.</p> <p>Ha anat millorant el grau de sensibilitat cap a l'alumnat.</p>	<p>Valora que més d'un 50% del professorat hauria de millorar l'actitud, la formació, el compromís i la sensibilitat.</p> <p>Complert l'objectiu de treballar amb una mateixa línia pedagògica.</p>	<p>No hi ha una línia metodològica uniforme.</p> <p>Al PEC està definit el perfil del mestre que ha de treballar aquí.</p> <p>La gent respon a aquest perfil perquè els mestres els tria la direcció a dit.</p>	<p>Al llarg del temps hi ha hagut períodes més crítics, més conflictius...</p> <p>En alguns moments alguns nuclis han intentat imposar la seva manera de pensar. Ara no.</p> <p>Els conflictes eren principalment per la diversitat de metodologies.</p> <p>Amb estils diversos, però hi ha força homogeneïtat pel que fa al grau de sensibilitat cap a l'alumnat.</p>	<p>Relació entre mestres positiva, però amb més entesa o menys depenent de la persona.</p> <p>Sorgeixen conflictes per les condicions adverses de l'escola (problemes de l'alumnat), però es resolen d'una manera més suau.</p> <p>No és perfecte, però s'intenta que hi hagi harmonia i bona entesa.</p>	<p>Fa tres anys hi va haver molts mestres que van plegar per problemes entre l'equip docent (pedagògics i personals).</p> <p>Ara els mestres estan molt implicats en la part social de la feina.</p> <p>Un alumne és del centre, no del mestre.</p> <p>Un dels problemes de l'escola és que no hi ha una mateixa línia pedagògica. Els que estan entremig reben per totes bandes.</p> <p>Es demana una quota de treball comú però no es compleix.</p> <p>Darrerament hi ha més inquietuds per part dels mestres, la gent intervé més en les reunions.</p>
	El centre davant del sistema	<p>Sistema = principal entrebanc per l'èxit. Manca d'igualtat d'oportunitats.</p> <p>Els nens són nens aquí i a tot arreu.</p>	<p>El sistema influeix, però els mestres estan acostumats a intentar tenir resultats malgrat tot.</p>	<p>El centre és el més responsable dels èxits i fracassos. Manca de recursos i molta càrrega pel fet que l'escola s'hagi d'encarregar de gestionar beques, etc.</p> <p>Fa que s'hagi de destinar molt temps a aspectes que no són fer de mestra.</p>	<p>Crítica la precarietat de les direccions de les escoles del país.</p> <p>Consciència dels entrebancs del sistema, però el centre ha de treballar com si no estigués passant, sense excusar-se en el que no fan els altres.</p>	<p>Inconvenient: constantment es canvia la llei d'educació. Però lloa la LEC i els decrets que s'han fet a Catalunya.</p> <p>Creu que la massificació dels centres i la manca de recursos és relativa, perquè es malbaraten molts recursos.</p>	<p>El sistema entra en contradicció amb l'evolució social (ex. Distribució horària, treball per àrees...). Des de l'escola s'intenta començar a entrar activitats i organitzacions diferents.</p> <p>Prudència davant del canvi.</p>	<p>El currículum no és adequat per a aquest tipus d'escola.</p> <p>Les proves d'avaluació externes no són justes perquè no es pot comparar aquest alumnat amb el que té el català com a llengua materna.</p>	<p>El fet que es faci en català l'ensenyament fa que els alumnes no en treguin profit quan després marxen al seu país.</p> <p>Se'ls dona moltes beques ara, però no n'hi ha tantes per fer estudis superiors i molts no els podran cursar.</p>
FACTORS PROFESSIONALS	Vocació	<p>Vocacional des de petita.</p> <p>No ha triat l'escola, li ha</p>	<p>Vocacional des de petita.</p>	<p>Vocació des de petita.</p> <p>El seu pare ja era mestre.</p>	<p>Li agradava, però no va ser una decisió claríssima, sinó per una</p>	<p>Gens vocacional. Ho va escollir a sorts.</p>	<p>Va decidir que volia ser mestra després d'haver començat psicologia, que</p>	<p>Sempre s'ha volgut dedicar als nens, però tenia altres opcions en ment prèviament</p>	<p>Ser mestre era la seva segona opció.</p>

		<p>tocat.</p> <p>Treballar de cara a la societat i el futur de la societat per solucionar problemes socials.</p> <p>La vocació fa que superis tots els entrebancs.</p>	<p>Va triar l'escola perquè estava a prop de casa.</p>	<p>Va demanar l'escola per proximitat.</p>	<p>série de condicions.</p>	<p>Creu que cal tenir vocació: “o la tens de dintre o te l'agafes”.</p>	<p>no li va agradar, i de fer substitucions com a mestra en una escola.</p> <p>Va demanar l'escola perquè ella viu a Barcelona, però era la seva desena o dotzena opció (en els primers llocs demanava escoles ordinàries).</p>	<p>(ex. Psicologia).</p> <p>Va triar voluntàriament aquesta escola perquè era un repte.</p>	<p>Va demanar una comissió de serveis perquè necessitava treballar a Barcelona per circumstàncies personals. No va escollir quina escola.</p>
	Satisfacció professional	<p>Satisfacció sobretot amb el tracte amb els nens i nenes.</p>	<p>Molt satisfeta.</p> <p>Sobretot perquè sempre intenta complementar el que explica de manera visual.</p>	<p>Quan va arribar, es va sentir molt frustrada (alumnat gitano, molt absentisme).</p> <p>A partir que la composició de l'alumnat va canviar, va començar a ser un repte per a ella.</p> <p>Ara és on vol ser.</p> <p>Està satisfeta amb el respecte que ha aconseguit dels alumnes i amb la confiança que ha guanyat escoltant-los, valorant-los i fent-los partíceps.</p>	<p>Sí, per haver assolit els objectius tot i l'enorme repte.</p> <p>És on vol estar però ja canviaria (inquietuds personals).</p>	<p>Quan se li pregunta si està satisfet, no respon ni sí ni no, fa referència al fet que ha canviat molt amb el temps i que ara ja deixa la direcció. En canvi, explica que alumnes de fa molts anys cada any fan un sopar, el conviden i lloen la seva tasca.</p> <p>Actualment, els infants estan súper protegits i els pares et desautoritzen.</p>	<p>S'ha qüestionat el canvi abans de decidir presentar-se com a candidata per ser directora.</p> <p>Hi ha dies que se sent satisfeta i dies que no.</p>	<p>Molt satisfeta. Es jubila d'aquí poc i li fa molta pena.</p> <p>L'escola l'ha ajudat a oblidar-se de problemes personals externs.</p>	<p>Molt satisfet.</p> <p>Està content que els nens després d'haver passat per ell tinguin l'autoestima més alta i els altres mestres ho reconguin així.</p> <p>Li va bé treballar amb coses diferents, i aquesta escola la considera diferent. Creu que sap controlar aquestes coses.</p>
	Rol mestre	<p>Ser mestra= feina complicada perquè manquen recursos i no hi ha igualtat d'oportunitats.</p> <p>Cal transmetre calma i estabilitat emocional.</p> <p>Relació pròxima amb els alumnes. Mostrar interès. No podem ser individualistes.</p>	<p>Ser mestra = fer acompanyament. No donar coneixements, sinó eines. Atendre la diversitat.</p> <p>És important tenir bona relació amb els alumnes però sense ser la col·lega.</p> <p>Cal posar límits.</p>	<p>Ser mestra = educar, traspasar coneixements, provocar curiositat, motivar... L'alumne és el centre. (No ha canviat des de que va començar).</p> <p>Cal adaptar-se a l'alumnat que té. En aquest centre a vegades fas més de psicòloga i assistenta social.</p> <p>Bona relació amb l'alumnat però sense ser la col·lega o la mama.</p>	<p>Ser mestre = dominar temes d'actituds, d'empatia i de preparació. L'alumne és el centre.</p> <p>Tasca igual que en altres centres, però grau de sensibilitat extra.</p> <p>Relació estreta amb els alumnes perquè es preocupa i resol els problemes fins al final.</p>	<p>Ser mestre = ser el tutor del nen mentre és a l'escola i actuar pel bé del nano. Això vol dir implicar-se. Per poder ensenyar hi ha d'haver un mínim d'ordre.</p> <p>Error actual: els mestres joves confonen ser mestres amb ser monitors d'esplai.</p> <p>El mestre no pot ser el col·lega. T'has de guanyar un respecte.</p> <p>Coneixen la situació personal dels alumnes pels serveis socials, per l'EAP, etc.</p>	<p>Ser mestre = orientador (més que no pas un transmissor d'informació). Transmetre valors, formar persones, guiar... (ha canviat molt)</p> <p>bona relació amb els infants, de respecte i afecte, però mantenint distàncies.</p> <p>Davant de les famílies, s'ha de saber connectar amb elles i crear un clima de confiança. Has d'estar a l'alçada i no pensar que com que ets la mestra ets la que mana, la figura important.</p>	<p>Ser mestra = dinamitzadora, analitzar els aprenentatges dels infants, ser molt obert i valorar la diversitat. L'alumne és el centre.</p> <p>En aquest centre, la funció no és només que aprenguin, sinó també que siguin persones, que s'estimin a si mateixos i que sàpiguen conviure.</p> <p>Davant de les famílies, s'ha de saber connectar amb elles i crear un clima de confiança. Has d'estar a l'alçada i no pensar que com que ets la mestra ets la que mana, la figura important.</p>	<p>Ser mestre = ser un camaleó. Ser flexible a nivell social, d'objectius, continguts...</p> <p>Cal atendre la diversitat (molts nivells).</p> <p>Cal educar les famílies i ensenyar-lis com fer bé les coses amb els seus fills.</p> <p>Bona relació amb els infants però sense que li prenguin el pèl.</p>
	Caracter. personals	<p>Flexible, oberta, tolerant.</p> <p>Punt feble: paciència.</p>	<p>Punt fort: empatia.</p> <p>Punt feble: voler-ho tenir tot controlat.</p>	<p>Punt fort: empatia i saber fer partíceps els infants de la societat on viuen.</p>	<p>Punts forts: realista.</p> <p>Punt dèbil: exigència i perfeccionisme.</p>	<p>Presumeix de trajectòria i de contactes.</p>	<p>Exigent a l'hora de treballar valors i respecte. Gaudeix molt amb els infants</p>	<p>Punt fort: molt segura de tot el que fa i molt bona entesa amb els alumnes més conflictius. Sempre s'ha</p>	<p>Punt fort: es considera socialment molt bo.</p> <p>Punt feble: els</p>

				No li agraden els nens petits, només els grans.	Necessita sempre reptes i coses noves per no avorrir-se.		Punt feble: paciència.	reciclat i format i té molta inquietud pels canvis i per aprendre. Punt feble: ha perdut la realitat. S'endú els problemes a casa. Pensa que si a ella li agrada que siguin carinyosa amb ella, els infants també ho necessiten. És una professió que requereix anar-se posant reptes. Formació per combatre estereotips, però diu que a la pràctica aquests estereotips són reals.	continguts curriculars i les formalitats de planificació, avaluació, etc. les deixa força de banda.
--	--	--	--	---	--	--	------------------------	---	---